



Studi sulla Formazione: 20, 69-79, 2017-1
DOI: 10.13128/Studi_Formaz-20940 | ISSN 2036-6981 (online)

Il come di una ermeneusi pedagogica. Dialogo e metodo per comprendere l'altro

COSIMO COSTA

Ricercatore di Pedagogia generale e sociale - Università di Roma LUMSA

Corresponding author: cosimocst@gmail.com

Abstract. With the intent to understand pedagogical hermeneutics is capable to create a proper connection with school, tradition, dialogue and is therefore able to avoid the risks of de-formation and in-formation, this article looks into two schools of thoughts: those of Gadamer and Betti. In the context of education to sensitivity and recovery of tradition, the philosophical hermeneutics of these two authors provides a methodology for an ethically and theoretically-based educational dialogue, able to “stimulate” consciousness and responsibility in those who “choose” to face, confront and meet the other.

Keywords. Pedagogical hermeneutics, dialogue, method, Gadamer, Emilio Betti

1. Premessa

Secondo Gaspare Mura «l'ermeneutica filosofica ha una storia remota e complessa, che ancora attende una riflessione sistematica»¹. Fondata infatti sui problemi che hanno caratterizzato in modo specifico il pensiero moderno, essa si impone come una nuova filosofia, alternativa alla metafisica e ad un progetto veritativo del pensare filosofico, o meglio, secondo quanto afferma Armando Rigobello «come ultima spiaggia della riflessione filosofica nel mondo contemporaneo»². «Le sue origini [...] sono antiche e affondano le radici nel mito platonico e nel Περὶ Ἑρμηνείας di Aristotele; il suo sviluppo si intreccia con il discorso teologico sulla spiegazione dei testi sacri dell'età patristica alle più scaltrite scuole teologiche contemporanee. Da alcuni decenni il suo tema si intreccia con le ipotesi psicoanalitiche relative a ciò che è nascosto sotto la configurazione dei gesti e dei sogni dell'uomo, e si allarga a tematica generale di una filosofia del linguaggio»³. Le parole di Rigobello fanno intuire il lungo percorso dell'idea di ermeneutica che in anni non lontani, prima con Heidegger e poi sistematicamente con Gadamer, verrà tematizzata nel ruolo costitutivo del *logos* riconnesso all'idea antica dell'*hermeneia* come sermo o come *verbum*⁴, fino a farla divenire «una sorta di koiné, di idioma

¹ G. Mura, *Ermeneutica e Verità. Storia e problemi della filosofia dell'interpretazione*, Città Nuova, Roma 1990, p. 9.

² A. Rigobello, *Prefazione* a P. Ricoeur, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano 1977, p. 7.

³ *Ibidem*.

⁴ Le componenti logico-gnoseologico-linguistica e teologico-esegetica sono all'origine dell'ermeneutica filosofica contemporanea. Lo stesso Heidegger insiste nel ricordare l'origine teologica dell'ermeneutica quando giunge a stabilire un'analogia tra l'interpretazione della Scrittura da parte della teologia e la comprensione

comune della cultura occidentale»⁵. È sull'esplicitarsi di tali presupposti che si costruisce, nonostante le critiche⁶, la premessa per una sua universalità. Nata, infatti, come arte dell'interpretazione⁷, negli anni assumerà un senso più generale, indicando vari tipi di teoria dell'interpretazione fino ad esercitare «un influsso che va ben oltre i confini della filosofia»⁸. Le sue tematiche e metodologie di approccio alla verità possono ormai osservarsi come sostrato di ogni settore delle cosiddette *humanities*: dall'estetica alla critica letteraria, dalla teologia alla giurisprudenza, dalla sociologia alla psichiatria.

Anche all'interno del sapere pedagogico l'idea di avvicinarsi all'educazione per studiarla, interpretandone i differenti significati, appare consona al detto sostrato. Infatti, una pedagogia intesa come lettura globale dell'educazione non può trascurare di porsi nei termini di una scienza anche a carattere interpretativo. L'educazione va innanzitutto interpretata per non perdere di vista il quadro culturale e concettuale della problematica pedagogica, per non smarrirsi nell'analisi dei suoi eventi, delle sue strutture, dei suoi sistemi di generazione e ricezione testuale, dei suoi contesti di significazione rinvenibili nelle complesse trame del linguaggio, per non distrarsi dalle presenze dei soggetti, dalle tipologie degli ambienti, dalla storia in essa presenti e quindi per rimanere connessa ad un discorso in cui appartenenza e rispetto della persona possano saldamente coniugarsi⁹.

Vista la premessa, si tratta ora di sondare l'opportunità e la validità di una analisi interpretativa in rapporto alla pedagogia. Partendo dal presupposto che il singolo è con-

dell'Essere da parte dell'orizzonte esistenziale del linguaggio (cfr. M. Heidegger, *Da un colloquio nell'ascolto del linguaggio*, in Id., *Il cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Mursia, Milano 1979, p. 90). Lo stesso Dilthey afferma come si deve all'esegesi biblica la costituzione dell'ermeneutica (cfr. W. Dilthey, *Critica della ragione storica*, Einaudi, Torino 1954, p. 68).

⁵ G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica per la filosofia*, Laterza, Roma-Bari 1994, p. 3.

⁶ Nel tempo «ermeneutica filosofica non significherà interpretazione dei testi filosofici bensì l'imporsi dell'interpretazione come questione fondamentale della filosofia» (M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano 1988, p. 7). Da qui le critiche per aver perso ogni contatto con le diverse *pratiche* ermeneutiche, l'aver messo in discussione la convergenza di ermeneutica e ontologia, tanto da giungere, ponendo il primato dell'interpretazione sui fatti, ad una distruzione dell'ontologia o addirittura alla perdita del mondo (cfr. M. Ferraris, *L'ermeneutica*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 28; Id., *Ermeneutica nella filosofia contemporanea*, in G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1996, p. 102; cfr. anche Id., *Verità e metodo*, tr. it. G. Vattimo, Bompiani, Milano 1983, p. 307; cfr. anche con AA.VV., *Fine della koiné ermeneutica. Fenomenologia, interpretazione, ideologia, mente, linguaggio, mondo*, in «Fenomenologia e Società», 1, 2000).

⁷ Platone, *Epinomide*, 975c. La storia dell'interpretazione parte da lontano. L'ermeneutica tecnica, scrive Platone, «sa solo ciò che è detto, ma non ha imparato se è vero» (*Ibidem*). Testimonianza sul fatto che già lo stesso Platone distingue la tecnica dell'interpretazione dall'interpretazione vera, ossia quell'interpretazione capace di raggiungere la verità che si riflette nelle parole. Sarà Aristotele a sostenere che i suoni della voce sono simboli delle affezioni che hanno luogo nell'anima (*Organon*, 16a5). Per cui affermazioni e negazioni espresse attraverso la voce sono simboli degli oggetti che si presentano nell'anima. Una tesi che si costituisce nella validazione dell'atto interpretativo come moto proprio dell'anima o della mente.

⁸ D. Di Cesare, *Gadamer*, Il Mulino, Bologna 2007, p. 9. Per approfondimenti cfr. J. Bleicher, *L'ermeneutica contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1986; G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica per la filosofia*, op. cit.; M. Ferraris, *L'ermeneutica*, op. cit.; U. Eco, *I limiti dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani 1999; R. Palmer, *Cosa significa ermeneutica?*, Besa, Lecce 2009.

⁹ Cfr. F. D'Arcais, *Premesse deontologiche del discorso pedagogico*, Liviana, Padova 1975, pp. 208-209; L. Rosati, *Metodologia della cultura e didattica*, La Scuola, Brescia 1984, p. 233; M. Gennari, *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992, pp. 215-218; A. Broccoli, *Ideologia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974, p. 180; S. De Giacinto, *Filosofia dell'educazione e pedagogia. Distinzioni e rapporti*, in AA.VV., *Educazione e ragione*, La Nuova Italia, Firenze 1985, vol. I, p. 40.

tinuamente costretto a interpretare quanto proviene dall'esterno ai fini del ben-essere della propria condizione, la questione della corretta interpretazione dell'oggetto sembra porsi come punto fondante del discorso e dell'attività pedagogica per non entrare nel rischio della de-formazione o semplice trasmissione di in-formazione¹⁰. Nel prosieguo, con l'intento di comprendere il come di una ermeneusi pedagogica capace di coniugarsi con la scuola, la tradizione e il dialogo, cercheremo di chiarire cosa intendere con studio ermeneutico in pedagogia, prima attraverso il concetto di dialogo gadameriano e successivamente attraverso il metodo bettiano.

2. Il dialogo per esperire

Con le parole di Mario Gennari: «Interpretare l'educazione vuol dire penetrare nelle pieghe nascoste dei suoi testi, raggiungere un buon livello di significazione circa le condotte formative del soggetto, la storia che lo sorregge, il profilo culturale degli ambienti educativi che le ospitano», solo in tal modo il discorso sull'interpretazione potrebbe aprirsi alla «dimensione della conoscenza» per ammettere, attraverso un giusto intersecarsi delle esperienze, «una modularità di apparati conoscitivi e di territori di conoscenza»¹¹. Sotto tale prospettiva dovrebbe porsi anche il sempre dibattuto rapporto tra filosofia e pedagogia a cui non di rado è stato dato ampio risalto e da cui sempre la filosofia ne esce come il fondo da cui partire per strutturare la pedagogia¹². Quasi un rapporto di fondamento¹³ con cui Gadamer concorda pienamente, non solo per i suoi studi su Platone, ma anche per il senso della sua *paideia*¹⁴. A tal proposito, una indicazione, anche se poco confortante, può leggersi in *Verità e Metodo*: «Il rapporto educativo è una forma di previdenza autoritaria delle necessità altrui»¹⁵. Essa indubbiamente

¹⁰ La condizione pre-educativa dell'essere umano è ben definita da Platone nel suo mito della caverna. Sin dalla nascita, la natura umana è in posizione negativa verso il proprio umanarsi. Conserva le caratteristiche di quei «fanciulli con le gambe e il collo in catene in maniera da dover stare fermi e guardare solamente davanti [...] incapaci di volgere intorno la testa» (*Repubblica*, 514a-b). La loro liberazione e guarigione dall'insensatezza potrebbe esserci non per azione esterna ma solo per necessità interiore. Il momento dell'ἀναγκάζοιτο, necessario e necessitante per un capovolgimento della dinamica interiore, è risolutivo ma pone al contempo il problema della μέθεξις, intesa da Edda Ducci come soddisfacimento della capacità infinita del soggetto (Cfr. E. Ducci, *Paideia e Metexis*, in «Rassegna di Scienze Filosofiche», XX, 4, Roma 1967, pp. 3-31). È durante questo momento che l'educatore potrebbe porsi nel rischio dell'interferenza non oggettiva che limita o addirittura blocca lo sviluppo delle potenzialità altrui. La necessità si pone nella conoscenza di saper comprendere cosa voglia dire oggettività e soggettività quando si entra nel circolo dell'interpretazione delle «ombre».

¹¹ M. Gennari, *Interpretare l'educazione*, op. cit., p. 213-214.

¹² Vista l'ampia letteratura, per completezza di informazione, si citano solo alcuni studi tra i più noti: V. F. Allmayer, *Introduzione allo studio della filosofia e della pedagogia*, Sansoni, Firenze 1979; A. Banfi, *La problematica dell'educazione e il pensiero pedagogico*, Editori Riuniti, Roma 1961; G. Catalfamo, *Pedagogia e filosofia*, Edizioni Viola, Milano 1949; F. D'Arcais, *Preliminari d'una fondazione del discorso pedagogico*, Liviana, Padova 1972; E. Ducci, *Il rapporto tra filosofia e pedagogia*, in «Pedagogia e Vita» XXVIII, 1, 1966, pp. 3-16; L. Geymonat, R. Tisato, *Filosofia e Pedagogia nella storia della civiltà*, Garzanti, Milano 1961; R. Laporta, *La via filosofica alla pedagogia*, in «Bollettino della società filosofica italiana», 90-91, Abete, Roma 1975; M. Manno, *Metafisica e educazione*, Peloritana, Messina 1965; F. Mattei, *Scienza Religione Filosofia. Intersezioni pedagogiche*, Roma, Anicia 2002; T. Tommasi, *Idealismo e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

¹³ E. Ducci, *Il rapporto tra Filosofia e Pedagogia*, op. cit., p. 4.

¹⁴ Cfr. H. G. Gadamer, *Studi Platonicci*, Marietti, Casale Monferrato 1984.

¹⁵ H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, Bompiani, Milano 2000, p. 743.

condanna l'educazione all'eteronomia e ad una distorsione del rapporto io-tu, ma cela anche una certa verità: il rischio, se non originata da una chiara conoscenza metafisica, della pedagogia di essere una previdenza o una interpretazione autoritaria delle necessità altrui, mettendo di fatto in pericolo oltre che il soggetto anche i mezzi e le possibilità di interpretazione.

Tra i materiali gadameriani di minor diffusione si può recuperare uno scritto, *Maestri e compagni*, che indirizza al motivo che in parte e originariamente contribuì a far sì che il nostro autore nutrisse un tale pensiero circa la pedagogia. Nel chiederci fino a che punto su Gadamer la prima impronta ricevuta in famiglia abbia esercitato la sua influenza, si legge: «mio padre era [...] un uomo che impersonava in maniera drastica l'educazione autoritaria della peggiore specie e delle migliori intenzioni»¹⁶. E sempre riferendosi al padre: «già nella mia giovinezza, era decaduta la vecchia scuola nozionistica», tanto che, a proposito della scelta degli studi universitari: «neppure io sapevo che cosa avrei dovuto studiare. Era fuori discussione soltanto una cosa, che si sarebbe trattato di scienze umane»¹⁷. Forse i modi di un padre, che impersonava in maniera classica l'educazione autoritaria, impedirono al nostro autore di porsi in legame con l'approfondimento pedagogico tanto da fargli preferire, nonostante varie perplessità e vicissitudini, di «rimanere con i filosofi»¹⁸.

Nonostante tutto, anche se in vari modi e forme, in Gadamer il tema dell'educazione è presente. Riferendoci sempre alla sua esperienza¹⁹, notiamo come lo stesso insegnamento possa considerarsi vera formazione del pensare soprattutto quando in esso l'ascolto si finalizza non solo ad una formazione personale ma anche civile. A tal proposito il nostro autore afferma: «Nel rapporto con gli altri [...] ciò che importa è esperire il tu davvero come tu, cioè saper ascoltare il suo appello e lasciare che ci parli. Questo esige apertura. Ma questa apertura, in definitiva, non è solo apertura a qualcuno da cui si vuol farsi dire qualcosa; bisogna invece dire che chi si mette in atteggiamento di ascolto è aperto in modo più fondamentale. Senza questa radicale apertura reciproca non sussiste alcun legame umano»²⁰. L'essere legati gli uni agli altri significa dunque sapersi ascoltare reciprocamente tanto che quando due persone si comprendono ciò non vuol dire che uno dei due 'comprende' cioè domina l'altro, «ascoltare qualcuno' non vuol dire fare ciecamente quel che egli dice. Chi si comporta così lo chiamiamo un succube».

¹⁶ H. G. Gadamer, *Maestri e compagni nel cammino del pensiero. Uno sguardo retrospettivo*, Queriniana, Brescia 1980, p. 11.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ *Ivi*, p. 13.

¹⁹ Così come emerge dai suoi racconti autobiografici, per il nostro autore ai fini di una formazione del pensare erano importanti la «condivisione e le dinamiche di relazione» che si creavano tra studenti e professori (H.G. Gadamer, *Maestri e compagni*, op. cit., p. 25) o per lo meno «tra le persone affini» (*Ibidem*). E nel continuo: «in fondo le cosiddette esperienze vissute di carattere culturale ci erano comuni. Nessuna conferenza, nessuna recitazione di poesie, nessuna serata teatrale, anzi, quasi, neppure i concerti potevano aver luogo senza che ci si incontrasse e ci si riferisse all'esperienza vissuta insieme» (*Ivi*, p. 33).

²⁰ H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, op. cit., p. 745. Ancora nello stesso: «L'autentico evento ermeneutico è però reso possibile solo dal fatto che la parola che ci giunge dal passato, e che dobbiamo ascoltare ci tocca direttamente come una parola che si rivolge specificatamente a noi», *Ivi*, p. 939. E ne *L'ultimo Dio*, parlando di «finitezza», «Il modo per non soccombere in questa finitezza, per viverla giustamente, è quello di aprirci all'altro nella situazione del dialogo, di ascoltare l'altro, il Tu che ci è di fronte», H. G. Gadamer, *L'ultimo Dio. Un dialogo filosofico con Riccardo Dottori*, Meltemi, Roma 2002, p. 32.

L'apertura verso gli altri implica il riconoscimento che in me si affermi qualcosa come contrapposto a me, anche quando non ci sia di fatto nessuno che lo sostenga contro di me. Non si tratta di ascoltare qualcosa l'uno dell'altro, bensì di prestarsi ascolto l'un l'altro. Così come accadeva nei suoi anni di studio, durante i quali ebbe l'opportunità di conoscere e ascoltare Heidegger: «L'incontro con Martin Heidegger rappresentò per me lo sconvolgimento totale della troppo precoce autosicurezza»²¹, «un avvenimento fondamentale [...] un'energia spirituale così concentrata e dotata di una tale autentica potenza di espressione linguistica e di una radicale semplicità nell'interrogazione»²². La forza heideggeriana era nel suo domandare, infatti: «per ognuno è straordinariamente istruttivo vedere come gli interrogativi della filosofia riescano a determinare – e bloccare – 'le idee alla moda'. Anche dal punto di vista pedagogico, il tentativo di enucleare autentici problemi dalle incerte domande del principiante non si rivela utile soltanto per colui con il quale si sta dialogando», in quanto «soltanto quando viene svolto in maniera franca, un tale dialogo è un dialogo vero»²³. Solo nel porre la domanda ci si può liberare dai propri concetti. Ed è solo nel porre la domanda che l'educatore, rappresentante convinto della libertà, formerà altre anime libere.

Ma sono anche altri i concetti gadameriani a cui può agganciarsi il problema pedagogico.

Uno tra i più interessanti, che in parte comprende e assorbe il problema dell'ascolto, sembra essere il dialogo. Esso può considerarsi il momento e il mezzo attraverso cui l'interpretazione ha la possibilità di divenire parola viva. La dinamica dialogica si inquadra nel concetto di colloquio: «Anche un dialogo come quello che Platone fa condurre a Socrate, nel quale l'interlocutore nel colloquio sembra soltanto colui che è condotto, rimane nondimeno colloquio. L'interlocutore è andato avanti insieme a lui, e lo testimonia alla fine non sapendo di essere divenuto un vero interlocutore, capace di un vero colloquio»²⁴. Si scorge il movimento di domanda e risposta, giocato non tra interlocutori che sanno ma tra interlocutori che interrogano. Per mantenere libera da tutti i soggettivismi della tradizione occidentale l'effettività del dialogo, Gadamer usa il concetto di gioco come elemento fondante del dialogo. Vista la dialettica aperta di domanda e risposta che si gioca tra due interlocutori, il processo d'intesa non sarà considerato come procedimento metodico che l'uno imbecca nei confronti dell'altro ma come momento che si compie su due lati²⁵. È sotto tali termini che il dialogo si qualifica come «partecipazione al nous», e in quanto tale come momento che può far «scoccare la scintilla»²⁶. Non sono «i mezzi»²⁷ che mettono in comunicazione ma la «cosa» di cui parla il dialogo, visto che «la theoria non coglie tanto il semplicemente presente, quanto piuttosto l'oggetto stesso che ha ancora la dignità della 'cosa'»²⁸. Secondo Gadamer non bisogna «lasciare che l'oggettività del linguaggio, come le dignità della cosa, sia minacciata dal pregiudizio contro l'ontologia della semplice presenza e, insieme, del

²¹ H. G. Gadamer, *Maestri e compagni*, op. cit., p. 22.

²² Ivi, pp. 26-27.

²³ Ivi, p. 140.

²⁴ H. G. Gadamer, *Ermeneutica. Uno sguardo retrospettivo*, Bompiani, Milano 2006, p. 207.

²⁵ Cfr. *Ibidem*.

²⁶ Ivi, p. 295.

²⁷ Cfr. *Ibidem*.

²⁸ H. G. Gadamer, *Verità e Metodo*, op. cit., p. 297.

concetto di obiettività»²⁹. Essa deve giungere alla parola per non far divenire inutile il dialogo. Sotto tale prospettiva, il dialogo riesce non per la buona volontà di mettere in comunicazione o per i mezzi usati, ma per la cosa di cui esso parla. È la «cosa» infatti che dovrà giungere alla parola per dare validità al dialogo, poiché solo «l'articolazione del logos porterà ad espressione la compagine dell'essere»³⁰.

L'educazione agli occhi del nostro autore diviene un evento complesso, in cui gli attori interpretano ruoli che si con-fondono, al fine di non soltanto «trasmettere» ed «intramettere» cultura ma costruire conoscenza, attraverso una ricerca che prende vita da una circoscritta fusione di orizzonti educativi. Essa diviene gioco dialogico, in cui non solo i ruoli si con-fondono, ma anche le diverse dimensioni del soggetto che, in quanto unità complessa porta con sé un cosmo e costituisce in se stesso un cosmo³¹. Si insegna imparando e si impara insegnando³², in modo che la pedagogia divenga frutto della parola attraverso cui giungere alla verità.

Ma in un contesto sociale quale il nostro, come porsi di fronte alla verità? Come rapportarsi ad essa? Si è veramente in possesso della verità o è la verità che ci possiede? Sono domande che, di fronte al misconoscere della verità, caratterizzano e fondano il pensiero ermeneutico gadameriano, per il quale la verità esiste ma è nascosta, è poliedrica, bisogna tirarla fuori e interpretarla. Ed è in tale contesto, con le premesse dialogiche fatte, che l'interpretare si pone come strada adeguata per cogliere la verità. Esso è un a priori, non è una scelta. E mai darà la possibilità di pensarsi custodi della verità ma di essere da essa custoditi. Per Gadamer solo in tal modo l'ermeneutica può divenire comunità ideale in cui far incontrare e dialogare i più diversi indirizzi di pensiero.

3. Il metodo per formare

Quello di Gadamer agli occhi di Betti, eminente filosofo-giurista contemporaneo³³, è un esito debole e non veritativo. Con l'intento di contraddire l'ermeneutica ontologica prima di Heidegger e poi di Gadamer, Betti tenta quindi la formulazione di una teoria generale dell'interpretazione, ponendo come punto di partenza della sua ricerca il principio del circolo ermeneutico di Friedrich Schleiermacher³⁴, considerato incompleto e pertanto da definirsi con un ulteriore fondamento metodologico. Betti comprende l'im-

²⁹ Ivi, p. 929.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ Cfr. E. Morin, E. Ciurana, R. Motta, *Educare per l'era planetaria*, Armando, Roma 2005, p. 41.

³² È questa una chiara prospettiva socratica-platonica, cfr. Platone, *Simposio*, 222b, in cui Alcibiade parlando di Socrate: «costui ha ingannato presentandosi loro come amante, per mettersi nelle condizioni di diventare lui stesso l'amato invece che l'amante»; cfr. H. G. Gadamer, *Studi Platonici*, II, op. cit., p. 70.

³³ Emilio Betti viene ricordato da M. Ferraris come «eminente ermeneutico» (M. Ferraris, *L'ermeneutica*, op. cit., p. 61). Lo stesso considera l'ermeneutica di Emilio Betti come «la sola teoria generale della interpretazione che abbia saputo dialogare in termini non subordinati con le ermeneutiche filosofiche» in virtù del suo sorgere da una formazione originariamente giuridica (Id., *Ermeneutica*, in *La Filosofia*, vol. IV, *Stili e modelli teorici del Novecento*, a cura di P. Rossi, UTET, Torino 1995, p. 59).

³⁴ Secondo Schleiermacher l'ermeneutica deve porsi come disciplina filosofica autonoma, distinta dalla sua radice biblica e da altre discipline filosofiche come logica, gnoseologia e filologia, con le quali spesso volte è stata confusa. Il principio del *circolo ermeneutico* sulla natura circolare del comprendere caratterizza la sua ermeneutica (cfr. F. Schleiermacher, *Ermeneutica*, Bompiani, Milano 2000).

portanza dell'influenza derivante dal modo di porci nei confronti dell'oggetto esterno e intuisce che è proprio tale modo a dover essere guidato da principi e metodi capaci di far raggiungere realmente la verità dell'oggetto da interpretare³⁵.

I principi del suo studio ermeneutico li attinge da Giambattista Vico, in particolare dal testo *Principi di una scienza nuova intorno alla natura delle nazioni*, in cui, secondo Betti, Vico ancor prima di Schleiermacher diede vita alle fondamenta della nuova filosofia³⁶. Una precisa concezione della storia, alternativa allo storicismo assoluto hegeliano, e la valorizzazione del *sensus communis* per una conoscenza veritativa sono i punti che uniscono Betti a Vico e contemporaneamente i pilastri attraverso cui il nostro autore elabora l'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito, costruita intorno a tre caratteristiche principali: la progettazione delle leggi dell'ermeneutica come «metodica generale»; la critica nei confronti della «filosofia ermeneutica» di Gadamer basata su una «dimensione soggettiva e non oggettiva della comprensione»; lo studio dei principi teorici ai fini dell'elaborazione di «metodi e fini»³⁷.

La critica all'ermeneutica esistenziale di Heidegger, attraverso un confronto a distanza³⁸, e di Gadamer, secondo cui per Betti l'ermeneutica rappresenterebbe la filosofia capace di offrire i criteri autentici per raggiungere l'interpretazione nel campo di tutte le discipline filosofiche, storiche e linguistiche, è basilare per comprendere il pensiero del nostro autore³⁹. Tale ermeneutica appare inadeguata per accogliere e comprendere tutte le realtà appartenenti al campo storico dell'uomo⁴⁰, concepite da Betti come forme rappresentative, vista la loro possibilità d'inquadrarsi tra i prodotti dell'attività spirituale dell'uomo nella storia. Secondo l'autore esiste una differenza tra attribuzione soggettiva di significato (*Sinngebung*) e interpretazione della verità del significato dell'oggetto da comprendere (*Auslegung*), in cui viene coinvolta la capacità del soggetto di superare le proprie pre-comprensioni per dare spazio all'oggetto da interpretare nella sua verità. In tale dinamica è quindi fondamentale superare ogni soggettivismo per la comprensione veritativa dell'oggetto nonché della forma

³⁵ Non a caso, secondo quanto afferma Gaspare Mura, il problema fondamentale sollevato da Betti nell'ermeneutica contemporanea riguarda la possibilità da parte dell'ermeneutica di comprendere in modo veritativo l'oggetto dell'interpretazione. È da tale presupposto che secondo lo stesso autore, accanto ad una ermeneutica debole o nichilista si pone una *ermeneutica veritativa* fondata su una triplice dimensione: eidetica, ontologica-esistenziale e metodologica, di cui Betti è il principale rappresentante (Cfr. G. Mura, *Introduzione all'ermeneutica veritativa*, PUSC, Roma 2005).

³⁶ Nell'opera citata Vico parla di «natura della nostra mente umana», di «senso comune del genere umano come una certa mente umana delle nazioni», di uomo considerato nella sua «essenza relazionale», cercando di chiarire il problema della storicità dell'uomo nel contesto della comunicazione (G. Vico, *Principi di una scienza nuova intorno alla natura delle nazioni per la quale si ritrovano i principi di altro sistema del diritto naturale delle genti*, in Id., *Opere filosofiche*, Sansoni, Firenze 1971, p. 185).

³⁷ Cfr. E. Betti, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, a cura di G. Mura, Città Nuova, Roma 1987, p. 5.

³⁸ Cfr. M. Ferraris, *Storia dell'ermeneutica*, op. cit., p. 366.

³⁹ Per il dibattito con Gadamer si rimanda a M. Ferraris, *Il dibattito con Bultmann e Gadamer*, in Id., *Storia dell'ermeneutica*, op. cit., pp. 366-369; G. Mura, *Ermeneutica e Verità*, op. cit., pp. 284-289; C. Danani, *Betti in polemica con Gadamer e Bultmann*, in Ead., *La questione dell'oggettività nell'ermeneutica di Emilio Betti*, Vita e Pensiero, Milano 1998, pp. 225-242.

⁴⁰ A tal proposito G. Mura afferma: «Riflettere sull'interpretare e sul comprendere non significa per Betti riflettere sulle strutture ontologico-trascentrali della comprensione umana, bensì riflettere sulle modalità in cui il rapporto tra interprete e autore esprime tutto il suo vigore dialettico, sia mantenendo nella loro differenza e alterità l'interprete e l'autore, sia rispettando i canoni oggettivi che salvaguardano il significato originario del messaggio dell'autore» (G. Mura, *Saggio introduttivo: la Teoria ermeneutica di Emilio Betti*, in E. Betti, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, op. cit., p. 8).

rappresentativa tipica di qualsiasi prodotto letterario, artistico, giuridico, storico, filosofico, religioso e teologico dell'uomo nella storia. Ci troviamo pertanto di fronte ad un rapporto verità-storia⁴¹.

In base a questi principi Betti elabora una metodologia ermeneutica articolata intorno a quattro momenti fondamentali per conseguire la verità dell'interpretazione: il momento filologico che opera ai fini della ricostruzione del senso di un discorso, tramandata attraverso testi scritti; il momento critico formulato su rigorosi canoni di interpretazione non soggettiva che interviene per chiarire il contenuto concettuale del testo; il momento psicologico importante per l'accentuazione della sensibilità nel rapporto interprete-autore dell'opera da interpretare; il momento tecnico-morfologico «per intendere il senso del mondo oggettivo-spirituale alla stregua della sua particolare legge di formazione»⁴². Sono momenti metodologici che secondo Betti prevedono a loro volta quattro canoni ermeneutici, di cui gli uni sono attinenti all'oggetto, gli altri vanno collegati al soggetto dell'interpretazione.

Il primo è il «canone dell'autonomia ermeneutica», in cui «l'oggetto da intendere non è né sussumibile sotto un concetto astratto, né derivabile da una causa aliena»⁴³ bensì riguarda l'immanenza dell'oggetto da interpretare e la relazione che l'interprete mantiene con tale oggetto, visto «l'interesse conoscitivo e l'ideale di conoscenza, che differenzia l'intendere tanto dal dedurre per concetti quanto dall'indurre per nessi causali»⁴⁴. Quindi, è questa una relazione impostata al più rigoroso rispetto dell'alterità dell'oggetto, da intendersi così come esso è dato a noi e non posto a noi e da noi indagato o compreso. Il secondo è il canone della totalità che «mette in piena luce i vari momenti teoristici avvicinandosi nel processo ermeneutico dell'opera d'arte, di pensiero o di azione, che si tratta di intendere»⁴⁵. Con tale canone si afferma l'intima coerenza che lega le parti al tutto, e si rende evidente un principio-guida dell'*educere*: comprendere la totalità per comprendere pienamente il testo, l'azione o il pensiero. Il terzo canone riguarda l'attualità dell'intendere attinente il soggetto. È un canone importante perché Betti mostra di essere perfettamente conscio che l'interprete di un'opera è mosso alla comprensione di questo evento passato partendo dalla propria esperienza: «l'interprete è chiamato a ripercorrere in se stesso il processo genetico, e così a ricostruire dal di dentro e a risolvere ogni volta nella propria attualità un pensiero, un'esperienza di vita che appartiene al passato»⁴⁶. In

⁴¹ Lo stesso Crifò afferma che «oltre l'esigenza metodica vi è nell'opera di Betti quella, altrettanto essenziale, dell'uso di una tecnica rigorosa e, in primo luogo, di strumenti linguistici esatti e il più possibile inequivoci, giacché «è di supremo interesse scientifico la proprietà dei termini ed essa va implacabilmente curata» (G. Crifò, *Emilio Betti*, in «BIDR», terza serie, vol. IX, 3, Milano 1972, p. 305).

⁴² E. Betti, *Lermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, op. cit. p. 11. Secondo Mura è in relazione alla enucleazione di questi quattro momenti che è possibile sintetizzare i tre tipi fondamentali di ermeneutica intesi da Betti. Essi sono rappresentati da una *interpretazione ricognitiva* ossia la piena comprensione dell'opera in se stessa, da una *interpretazione riproduttiva* esercitata nella riproduzione e nella trasmissione di una esperienza, da una *interpretazione normativa* finalizzata alle norme di comportamento e di condotta (G. Mura, *Ermeneutica e Verità*, op. cit., p. 292). Sono interpretazioni che Betti sviluppa in *Teoria generale dell'interpretazione*, Giuffrè, Milano 1955, vol. I, pp. 343-633.

⁴³ E. Betti, *Teoria generale dell'interpretazione*, op. cit., pp. 305-307.

⁴⁴ Ivi, pp. 306-307.

⁴⁵ Ivi, p. 312. È questo un noto canone ermeneutico formulato per la prima volta da Schleiermacher nei termini di reciproca illuminazione tra il tutto e le parti (F. Schleiermacher, *Hermeneutik und Kritik*, sez. I, vol. VII, Reimer, Berlin 1838) e ripreso da Betti per un approfondimento e completamento.

⁴⁶ Ivi, p. 314.

termini pedagogici sembra che Betti voglia dirci dell'assurdità circa il pensiero che vede l'educatore spogliarsi completamente della propria soggettività, «giacché privato di questa, l'interprete perderebbe gli occhi per vedere»⁴⁷. Il quarto canone riguarda l'adeguazione dell'intendere. Scrive Betti: «se è vero che solo lo spirito parla allo spirito, è vero anche che solo uno spirito di pari livello e congenialmente disposto è in grado di comunicare con lo spirito che gli parla e di intenderlo in modo adeguato»⁴⁸. È questo un atteggiamento etico e riflessivo insieme che sotto un aspetto negativo presenta «il pericolo dell'umiltà e dell'abnegazione di sé», mentre sotto un aspetto positivo si caratterizza come «ampiezza e capacità d'orizzonte che genera una disposizione congeniale e fraterna»⁴⁹.

Dai canoni presentati appare chiaro che alla base della teoria ermeneutica di Betti vi è una concezione realistica del percorso che porta alla conoscenza, sicché interpretare è un comprendere oggettivo e non un conferimento di senso (Sinngebung), come sostiene Gadamer, da parte di colui che guida nell'interpretazione del testo, dell'azione o del pensiero. In sintesi potremmo dire che soggetto interpretante, forme rappresentative che mediano lo spirito oggettivato in esse con lo spirito dell'interprete e autore dell'opera rappresentano i tre termini in cui si svolge il processo interpretativo.

La questione dell'oggettività che nasce dal metodo del nostro autore è importante ai fini del nostro lavoro. Essa è già affrontata sinteticamente nei Prolegomeni del testo *Teoria generale dell'interpretazione*, dove l'autore, per precisare la forma rappresentativa, introduce la distinzione tra oggettività reale, nonché dato fenomenico dell'esperienza e «modificazione del mondo sensibile senza la quale né quelle forme sussisterebbero né una esistenza sensibile del valore sarebbe pensabile»⁵⁰, e oggettività ideale da intendersi come «modo proprio dell'essere del valore»⁵¹. L'oggettività reale costituisce «il dato fenomenico dell'esperienza, in questa reperibile e rinvenuto». «La posizione dello spirito si posiziona come rapporto o binomio di situazione e risposta, processo sintetico e costruttivo diretto a filtrare, a elaborare e a dar forma». L'oggettività ideale invece costituisce il presupposto dell'esperienza, in cui i valori logici o etici «non sono entità prive di contenuto e puramente formali [...] ma piuttosto essenze, strutture che conferiscono una specifica qualità a persone, rapporti o beni, secondo che loro spettino o manchino [...]. Non sono concetti costruiti col pensiero discorsivo ma piuttosto 'intuizioni' suscettive di essere afferrate e comprese solo mediante un 'intueri' interiore»⁵². Ed è da tale intueri, inteso come peculiare sensibilità o meglio affermazione di «una apertura e predisposizione, che presuppone un sufficiente grado di maturità per opera di educazione e autoeducazione»⁵³, che si può giungere all'interpretazione come «attività succedanea e subordinata ad una precedente e principale attività creatrice di forme rappresentative»⁵⁴, attraverso «l'opera mediatrice del docente che serve a mettere in intima comunicazione lo spirito pensante del discente con certe forme rappresentative, materia di apprendimen-

⁴⁷ Ivi, p. 315.

⁴⁸ Ivi, p. 318.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ E. Betti, *Teoria generale dell'interpretazione*, op. cit., p. 53.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Ivi, pp. 9-10.

⁵³ Ivi, p. 14.

⁵⁴ Ivi, p. 231.

to, nelle quali un altro spirito si è oggettivato»⁵⁵. Si tratta di stimolare l'allievo a collaborare con il maestro che gli parla attraverso tali forme, mediante un'opera di assimilazione che ha carattere d'interpretazione in funzione didattica.

Quello di Betti, da quanto si apprende, è un processo fondato su un metodo da non intendere come arida metodologia, bensì come formazione ermeneutica, quindi forma privilegiata dell'educazione dell'uomo e della formazione del suo spirito ai valori, agli ideali, al rapporto veritativo ed onesto con l'altro. Nell'attuazione del corretto processo ermeneutico, il sapere si congiunge all'etica fino a divenire una vera e propria missione pedagogica⁵⁶.

4. Conclusione

L'ermeneutica filosofica con Gadamer e Betti diviene metodologia di un dialogo fondato sia eticamente che teoreticamente. Diviene *sophia* nonché *paideia* in cui tutto può divenire cultura, a patto che l'educazione si ponga nell'indagine della comprensione dell'uomo.

È l'indagine, in fondo, a caratterizzare sia l'ermeneutica gadameriana che bettiana.

Sotto il dialogo e l'ascolto, tale indagine si pone nell'ermeneutica di Gadamer. In essa il dialogo riprende platonicamente il primato della parola orale sulla parola scritta⁵⁷, in cui la capacità di superare la propria prospettiva per accettare la prospettiva altrui è finalizzata alla purificazione dello sguardo nei confronti della verità. E la dialogica e la sua capacità di porsi nell'interpretazione, attraverso l'ascolto, sembrano essere l'unica via per la verità.

Ermeneutica, con Betti, diviene accompagnamento dell'altro per ricercare la verità. Ma la verità che presiede a tutti che la ricercano e che la interrogano direbbe sant'Agostino: «risponde cose diverse anche alle diverse domande di coloro che la ricercano»⁵⁸. Dunque, anche sotto la prospettiva bettiana, educazione ermeneutica come processo per riscoprire se stessi.

Le prospettive ermeneutiche che Gadamer e Betti ci hanno suggerito possono inquadrarsi nel contesto di una educazione alla sensibilità, in cui chiare consonanze si stabiliscono con la scuola, non più estrinseco luogo d'istruzione ma sostanziale luogo educativo in cui il rapporto didattico, parlando al passato, attraverso il testo, l'azione o il pensiero, educerà ad una sensibilità capace di far elevare spiritualmente ad una particolare armonia sia il docente che l'allievo; con il recupero della tradizione, quindi della dimensione culturale di appartenenza all'interno della quale si accede alla Verità; con il dialogo, il rispetto dell'altro, il rapporto con l'alterità, la capacità di superare i propri pregiudizi culturali, ideologi filosofici per andare incontro all'altro.

Bibliografia

AA.VV., *Fine della koiné ermeneutica. Fenomenologia, interpretazione, ideologia, mente, linguaggio, mondo*, in «Fenomenologia e Società», I (2000).

⁵⁵ Ivi, p. 4.

⁵⁶ Cfr. G. Mura, *Ermeneutica e Verità*, op. cit. p. 297.

⁵⁷ Cfr. Platone, *Fedro*, 276a-277a.

⁵⁸ Sant'Agostino, *Confessioni*, X, 26.

- E. Betti, *L'ermeneutica come metodica generale delle scienze dello spirito*, a cura di G. Mura, Roma, Città Nuova, 1987.
- Id., *Teoria generale della interpretazione*, Milano, Giuffrè, 1955.
- Id., *Di una teoria generale dell'interpretazione*, in «Labeo», 2, 2 (1956), pp. 251-253.
- Id., *Posizione dello spirito rispetto all'oggettività. Prolegomeni a una teoria generale dell'interpretazione*, in «Rivista internazionale di filosofia del diritto», 26 (1949), pp. 1-38.
- J. Bleicher, *L'ermeneutica contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1986.
- G. Crifò, *Emilio Betti*, in «BIDR», IX, 3, Milano 1972.
- Id., *Emilio Betti. Note per una ricerca*, in «Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno», 7 (1978), pp. 165-287.
- D. Di Cesare, *Gadamer*, Genova, Il Melangolo, 2007.
- C. Danani, *La questione dell'oggettività nell'ermeneutica di Emilio Betti*, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- W. Dilthey, *Critica della ragione storica*, Torino, Einaudi, 1954.
- U. Eco, *I limiti dell'ermeneutica*, Bompiani, Milano, 1999.
- M. Ferraris, *L'ermeneutica*, Roma-Bari, Laterza, 1998.
- Id., *Storia dell'ermeneutica*, Milano, Bompiani, 1988.
- H. G. Gadamer, *Ermeneutica. Uno sguardo retrospettivo*, Milano, Bompiani, 2006.
- Id., *L'ultimo Dio. Un dialogo filosofico con Riccardo Dottori*, Roma, Meltemi, 2002.
- Id., *Verità e metodo*, Milano, Bompiani, 2000.
- Id., *Emilio Betti und das idealistische Erbe*, in «Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno», 7 (1978), pp. 5-11.
- Id., *Maestri e compagni nel cammino del pensiero. Uno sguardo retrospettivo*, Brescia, Queriniana, 1980.
- Id., *Studi Platonici*, Casale Monferrato, Marietti, 1984.
- M. Heidegger, *Il cammino verso il linguaggio*, a cura di A. Caracciolo, Milano, Mursia, 1979.
- L. Mengoni, *La polemica di Betti con Gadamer*, in «Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno», 7 (1978), pp. 125-152.
- G. Mura, *Introduzione all'ermeneutica veritativa*, Roma, PUSC, 2005.
- Id., *Ermeneutica e Verità. Storia e problemi della filosofia dell'interpretazione*, Roma, Città Nuova, 1990.
- R. Pagano, *L'implicito pedagogico in H. G. Gadamer. Riflessioni e spunti per una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 1999.
- Id., *Educazione e interpretazione: linee di una pedagogia ermeneutica*, Brescia, La Scuola, 2001.
- R. Palmer, *Cosa significa ermeneutica?*, Lecce, Besa, 2009.
- A. Rigobello, *Il conflitto delle interpretazioni*, Milano, Jaca Book, 1977.
- F. Schleiermacher, *Ermeneutica*, Milano, Bompiani, 2000.
- Id., *Hermeneutik und Kritik*, sez. I, vol. VII, Berlin, Reimer, 1838.
- G. Vattimo, *Oltre l'interpretazione. Il significato dell'ermeneutica per la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1994.
- G. Vico, *Principi di una scienza nuova intorno alla natura delle nazioni per la quale si ritrovano i principi di altro sistema del diritto naturale delle genti*, in Id., *Opere filosofiche*, Firenze, Sansoni, 1971.